

Artigo:

Inclusão ou normatização? Uma análise dos paradoxos do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem)

Inclusion or standardization? An analysis of the paradoxes of UDL (Universal Design for Learning)

¿Inclusión o estandarización? Un análisis de las paradojas del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje)



ABBEG, T.P.; ABBEG, V.A.J.O.

Thiago Phelippe Abbeg

Mestre em Matemática (UTFPR), Professor da Rede Estadual do Paraná, thiago_abbeg@yahoo.com.br

Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg

Doutorando em Educação (USC-Py), Professor da Rede Municipal de Araucária-PR, valter.abbeg@escola.pr.gov.br

Resumo

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido amplamente promovido como um modelo inovador e inclusivo para o planejamento pedagógico, fundamentado em princípios de acessibilidade, flexibilização curricular e respeito à diversidade dos estudantes. No entanto, sua implementação em contextos educacionais concretos, especialmente na realidade brasileira, revela limitações importantes. Este artigo propõe uma análise crítica do DUA, com base em uma revisão teórica e documental, destacando as tensões entre sua proposta normativa de universalidade e as condições materiais, formativas e epistemológicas que configuram a prática docente em escolas públicas. Argumenta-se que, ao adotar uma concepção de inclusão centrada em diretrizes universais, o DUA corre o risco de padronizar práticas e silenciar especificidades locais e culturais. Além disso, sua associação frequente a soluções tecnológicas pode contribuir para a desvalorização do papel relacional, ético e criativo do educador. A crítica apresentada também aponta para o uso estratégico do DUA em discursos de inovação educacional, sem os devidos investimentos em infraestrutura, formação continuada e participação coletiva. Conclui-se que, embora o DUA possua potencial transformador, sua apropriação acrítica pode reduzir a inclusão a um protocolo técnico, desvinculado dos compromissos políticos e pedagógicos que sustentam uma educação verdadeiramente emancipatória. É necessário, portanto, tensionar suas bases epistemológicas e reivindicar uma abordagem situada, dialógica e comprometida com as múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Planejamento pedagógico. Crítica epistemológica.

Ets: Facere

Revista de Tecnologia e Conhecimento

Educare et Sabere

e-ISSN: 2965-4343

Periodicidade: Fluxo Contínuo

n.3, v.2, 2024

URL: <https://esabere.com/index.php/etsfacere>



Esta obra está sob Licença Internacional Creative Commons 4.0.
Copyright (c) 2024, Author(s)

ABBEG, T.P.; ABBEG, V.A.J.O.. Inclusão ou normatização? Uma análise dos paradoxos do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem). **Ets**

Facere - Revista de Tecnologia e Conhecimento, Curitiba, n.3, v.2, p.01-13, 2024. e-ISSN 2965-4343

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15121847>

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) has been widely promoted as an innovative and inclusive model for pedagogical planning, based on principles of accessibility, curricular flexibility, and respect for student diversity. However, its implementation in specific educational contexts, especially in Brazil, reveals important limitations. This article proposes a critical analysis of UDL, based on a theoretical and documentary review, highlighting the tensions between its normative proposal of universality and the material, formative, and epistemological conditions that shape teaching practice in public schools. It is argued that, by adopting a conception of inclusion centered on universal guidelines, UDL runs the risk of standardizing practices and silencing local and cultural specificities. Furthermore, its frequent association with technological solutions can contribute to the devaluation of the relational, ethical, and creative role of the educator. The criticism presented also points to the strategic use of UDL in discourses of educational innovation, without due investment in infrastructure, continuing education, and collective participation. It is concluded that, although UDL has transformative potential, its uncritical appropriation can reduce inclusion to a technical protocol, disconnected from the political and pedagogical commitments that support a truly emancipatory education. It is therefore necessary to challenge its epistemological bases and demand a situated, dialogic approach that is committed to the multiple voices that make up the school routine.

Keywords: Educational inclusion. Pedagogical planning. Epistemological critique.

Resumen

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha sido ampliamente promovido como un modelo innovador e inclusivo para la planificación pedagógica, basado en principios de accesibilidad, flexibilidad curricular y respeto por la diversidad estudiantil. Sin embargo, su implementación en contextos educativos concretos, especialmente en la realidad brasileña, revela importantes limitaciones. Este artículo propone un análisis crítico del DUA, a partir de una revisión teórica y documental, destacando las tensiones entre su propuesta normativa de universalidad y las condiciones materiales, formativas y epistemológicas que configuran la práctica docente en las escuelas públicas. Se argumenta que, al adoptar una concepción de inclusión centrada en directrices universales, el DUA corre el riesgo de estandarizar las prácticas y silenciar las especificidades locales y culturales. Además, su frecuente asociación con soluciones tecnológicas puede contribuir a la devaluación del rol relacional, ético y creativo del educador. La crítica presentada también apunta al uso estratégico del DUA en los discursos de innovación educativa, sin las debidas inversiones en infraestructura, formación continua y participación colectiva. Se concluye que, si bien el DUA tiene potencial transformador, su apropiación acrítica puede reducir la inclusión a un protocolo técnico, desconectado de los compromisos políticos y pedagógicos que sustentan una educación verdaderamente emancipadora. Es necesario entonces cuestionar sus bases epistemológicas y reivindicar un enfoque situado, dialógico y comprometido con las múltiples voces que componen la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Inclusión educativa. Planificación pedagógica. Crítica epistemológica.

INTRODUÇÃO

A proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como um convite à reflexão crítica nas dinâmicas educacionais contemporâneas, onde a urgência por uma educação inclusiva e que valorize a diversidade se torna cada vez mais imperativa em um mundo em constante transformação e interconexão. Alicerçada em fundamentos oriundos da neurociência cognitiva, essa abordagem educativa, concebida sob a orientação do Center for Applied Special Technology (CAST), visa, de maneira abrangente, à criação de currículos que superem as limitações do planejamento tradicional, buscando eliminar os obstáculos que inibem o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Entretanto, sua disseminação, embora amplamente reconhecida nas esferas teóricas e normativas da educação, não se mostra isenta de uma gama de contradições e desafios práticos que exigem uma análise minuciosa e aprofundada, incluindo a necessidade de formação adequada para educadores e a resistência a mudanças nas práticas institucionais. Como defendido por autores contemporâneos e estudiosos, é vital considerar as intersecções entre teoria e prática, refletindo sobre como as políticas educativas podem, de fato, abraçar a pluralidade e promover um espaço de aprendizado que respeite e valorize as singularidades de cada estudante, assegurando que todos tenham igualdade de oportunidades.

A educação, portanto, deve ser um campo fértil para o desenvolvimento humano de maneira integral, onde as potencialidades sejam reconhecidas e cultivadas, mas também onde as críticas ao sistema educacional vigente possam ser levantadas com coragem e responsabilidade, promovendo um debate frutífero que

enriqueça a prática docente e o ambiente escolar como um todo, levando à transformação das metodologias e à busca por soluções inovadoras para os desafios atuais.

A discussão sobre a implementação do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) emerge como um desafio premente e multifacetado, que se manifesta de maneira contundente no contexto educativo contemporâneo. Impõe-se, assim, um exame crítico e aprofundado das lacunas que permeiam essa abordagem, tanto na educação básica quanto na formação docente. É essencial desvendar os riscos inerentes a uma interpretação reducionista que se limita a um tecnicismo e que ignora as complexidades intrínsecas das dinâmicas educacionais, além das reais e variadas necessidades dos alunos que a compõem. Nesse cenário, torna-se imprescindível reconhecer as tensões que emergem das realidades concretas das instituições de ensino brasileiras, onde as teorias frequentemente se deparam com um cotidiano repleto de limitações, desafios e obstáculos.

Torna-se evidente, então, a necessidade de uma reflexão profunda e abrangente, que possa fomentar um diálogo fecundo e construtivo entre a teoria e a prática, permitindo assim a construção de um entendimento mais rico e abrangente do processo educativo. Esta intersecção entre teoria e prática deve ser contemplada com a devida seriedade e atenção, pois é exatamente nela que reside o potencial transformador capaz de reformular a experiência educacional, não apenas em termos de metodologias e abordagens, mas, fundamentalmente, em relação ao desenvolvimento humano integral e à formação dos indivíduos. Assim, a educação deve ser encarada não meramente como um ato de transmissão de conhecimento, mas como um espaço efetivo e significativo de formação de consciências críticas e reflexivas, que sejam capazes de se posicionar diante dos complexos desafios sociais contemporâneos. Essa abordagem, portanto, torna-se não só necessária, mas vital

para a construção de um futuro onde a educação desempenhe um papel central no empoderamento e na emancipação dos indivíduos.

Ademais, a análise aqui proposta buscará realizar uma crítica de natureza epistemológica ao modelo do DUA, destacando não somente os limites conceituais que se entrelaçam com a sua pretensão de universalidade, mas também a necessidade de se considerar como essa universalidade pode ser interpretada e aplicada de diferentes maneiras. É fundamental, portanto, refletir cuidadosamente sobre as implicações que esses limites podem acarretar na prática educativa, assim como na formação de professores que, por sua vez, são agentes cruciais e indispensáveis na construção de um ambiente de aprendizagem que verdadeiramente acolha as diversidades presentes na sociedade e promova a equidade de forma eficaz e realista. A compreensão profunda desses aspectos é essencial para que possamos avançar na educação inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado que respeitem suas particularidades.

FUNDAMENTAÇÃO E CRÍTICAS TEÓRICAS

A proposta do DUA, ao delinear um modelo inovador e progressista de planejamento pedagógico, verdadeiramente desafia, de maneira significativa, as estruturas tradicionais que, de forma pontual e excludente, frequentemente ignoram as particularidades únicas e diversas dos alunos. No entanto, diversas investigações, como as de Souza (2018) e Ferreira (2024), revelam a significativa e preocupante discrepância entre os ideais propostos e as condições concretas de aplicação que existem nas distintas redes públicas de ensino ao redor do país.

A busca incessante por um planejamento que se autodenomina “universal” reveste-se de uma ironia intrínseca, pois, ao pretender abranger a totalidade, muitas

vezes desconsidera as especificidades locais, a realidade socioeconômica das instituições educativas e as condições de formação dos educadores. Estes, em sua maioria, encontram-se diante de uma preparação que, lamentavelmente, se revela insuficiente para que possam, com a profundidade e a rigorosidade que a temática demanda, implementar os três princípios basilares do DUA: a pluralidade de formas de representação, as estratégias de ação e expressão que se mostram variadas e diversificadas, e os métodos igualmente distintos de engajamento. É imperativo, portanto, refletir sobre a tensão que se cria entre o ideal de um modelo educacional abrangente e as necessidades concretas que emergem das realidades singulares que cada contexto apresenta.

Tal panorama suscita reflexões prementes e urgentes sobre a viabilidade de uma implementação eficaz do DUA em nossas escolas, respeitando e valorizando as especificidades de cada realidade educacional. Assim, faz-se necessário um olhar crítico que busque não apenas entender, mas também transformar as práticas pedagógicas à luz das demandas contemporâneas, promovendo uma educação mais inclusiva e atenta às diversas realidades dos estudantes.

A crítica epistemológica ao DUA reside no fato de que sua proposta de universalidade pode, de certo modo, homogeneizar práticas em nome da inclusão, o que é um ponto de grande relevância e debate atual no campo educacional. A promessa de atender a todos por meio de diretrizes gerais, que embora seja bem-intencionada, corre o risco de obscurecer a especificidade das experiências escolares e culturais que, na verdade, constituem a complexa realidade educacional de países periféricos, como é o caso do Brasil. A universalidade do DUA, se não for criticamente localizada ou devidamente contextualizada, pode reproduzir uma lógica colonizadora do conhecimento pedagógico, ignorando ou desconsiderando as ricas epistemologias do Sul e os saberes locais, que são absolutamente fundamentais

para uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa, conforme destacado por Santos (2010). Portanto, é absolutamente essencial que se faça uma reflexão profunda e crítica sobre como essas diretrizes estão sendo implementadas e quais vozes são realmente ouvidas e valorizadas nesse importante processo.

A padronização da inclusão, realizada por meio de diretrizes universais, pode, portanto, negligenciar a escuta das singularidades de cada contexto, levando a um engajamento superficial e à mera adesão a protocolos estabelecidos, em detrimento de processos verdadeiramente genuinamente reflexivos e críticos. Além disso, como aponta Sebastián-Heredero (2020), há um risco significativo de que o DUA se transforme em um discurso normativo que acaba se desvinculando da realidade concreta das escolas e das vivências dos estudantes, se não for acompanhado de uma formação continuada crítica e reflexiva, bem como de um investimento adequado em condições materiais que sejam propícias para a inclusão. Também é fundamental que haja uma abertura à escuta pedagógica das comunidades escolares, considerando as suas vozes e suas necessidades. Sua incorporação nos documentos curriculares e em legislações pode facilmente se transformar em um imperativo técnico, que se torna desvinculado das condições sociopolíticas necessárias para sua efetiva e real apropriação pedagógica, resultando em um descompasso entre as intenções inclusivas e a prática educativa cotidiana.

DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE E PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

Na realidade das escolas brasileiras, sobretudo daquelas localizadas em territórios vulneráveis e com diversas dificuldades, a implementação do DUA enfrenta entraves estruturais significativos que dificultam a efetividade das práticas pedagógicas: a ausência de recursos tecnológicos adequados, a sobrecarga de

trabalho docente que compromete a qualidade do ensino, turmas numerosas que dificultam a individualização do atendimento, a escassez de tempo para planejamento coletivo e uma formação inicial ainda excessivamente centrada em modelos tradicionalistas que pouco contribuem para a inovação educacional. Como observa Ferreira (2024), não se trata apenas de aplicar novas ferramentas ou diretrizes pedagógicas, mas sim de transformar profundamente as concepções, relações e práticas existentes dentro da escola. O DUA, nesse contexto, pode ser facilmente interpretado de forma reducionista, como uma mera "técnica" a ser aplicada na rotina escolar, e não como um quadro teórico-político que exige engajamento coletivo e escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educacional, tornando a sua aplicação um desafio que vai muito além do simples cumprimento de normas.

Um aspecto crítico de grande importância reside na tendência de se associar o DUA a soluções tecnológicas automatizadas. Essa prática resulta em um esvaziamento do papel do educador, que deve ser um mediador sensível e criativo no processo de aprendizagem. A valorização excessiva da tecnologia, apesar de ser relevante em certos contextos, pode levar ao reforço da lógica da eficiência e da padronização. Isso, por sua vez, implica um afastamento da complexidade das relações humanas que são fundamentais no processo de ensinar e aprender juntos. Além disso, a ideia de "acessibilidade digital" ser vista como sinônimo de inclusão ignora e minimiza os desafios concretos do letramento digital. Essa visão carece de uma consideração mais ampla sobre a precariedade das infraestruturas escolares, que muitas vezes não são adequadas, assim como as desigualdades que persistem no acesso à internet em diversas comunidades. A educação deve, portanto, buscar um equilíbrio entre a utilização da tecnologia e a valorização das interações humanas e do desenvolvimento de habilidades críticas.

Além disso, o uso do DUA como referencial em políticas públicas educacionais pode ser instrumentado de maneira estratégica por gestores educacionais, funcionando como um importante elemento legitimador de propostas que, na verdade, não estão realmente sustentadas por investimentos estruturantes e duradouros. Muitas vezes, essas propostas são sustentadas apenas por discursos que parecem inovadores e atrativos, mas que não trazem uma base sólida.

Existe um risco latente e significativo que não pode ser ignorado de que o DUA (Design Universal para a Aprendizagem) se transforme em um recurso meramente simbólico, representando apenas uma modernização do discurso pedagógico. Este fenômeno pode ocorrer sem que isso se traduza em verdadeiras alterações efetivas e significativas nas condições reais do trabalho docente. Além disso, também pode não impactar de maneira relevante na dinâmica do cotidiano escolar. Portanto, é fundamental e urgente que haja uma reflexão crítica e aprofundada sobre a real implementação do DUA nas práticas educativas, para que não se reduza a uma mera aparência superficial de progresso nas instituições educacionais. Não podemos permitir que isso se transforme em um modismo passageiro que não se sustenta na realidade das salas de aula e que não proporciona benefícios concretos para alunos e professores. A transformação genuína do ambiente escolar requer um comprometimento real dos educadores e gestores, bem como um planejamento eficaz e interrupções radicais em paradigmas que já se mostraram obsoletos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o Desenho Universal para a Aprendizagem represente um avanço significativo e muito importante na construção de uma educação cada vez mais acessível e diversificada, é preciso ter cautela em sua aplicação que não seja crítica.

Sem o devido lastro formativo, que envolva tanto o material didático quanto o suporte institucional, o DUA pode facilmente se converter em mais uma expectativa não realizada no cotidiano escolar dos alunos e professores, ou mesmo em um dispositivo que funciona como uma regulação técnica limitadora das práticas docentes.

A promessa de universalidade, quando não devidamente tensionada pela realidade local e pelas diferentes epistemologias críticas que fazem parte do contexto educacional, pode, de fato, acabar esvaziando o verdadeiro e significativo potencial transformador que o DUA poderia realmente proporcionar. É fundamental e vital que todos os profissionais da educação estejam devidamente preparados e motivados para implementar os princípios do DUA de maneira reflexiva e contextualizada, promovendo assim uma prática pedagógica que realmente atenda à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas e que respeite as singularidades de cada estudante e de cada ambiente de aprendizagem.

A reflexão proposta neste artigo visa justamente contribuir para uma compreensão mais realista e situada do DUA, destacando a necessidade essencial de que seu uso seja atravessado por uma escuta pedagógica atenta e aberta, além de uma sensibilidade profunda às condições locais. É crucial um compromisso genuíno com a inclusão, que deve ser entendido como um princípio ético e político fundamental, e não apenas visto como uma mera prescrição técnica a ser seguida de forma rígida.

A consolidação de uma cultura escolar inclusiva e eficiente depende muito menos de manuais normativos engessados e, de fato, muito mais de processos coletivos de formação, reflexão crítica e construção compartilhada do conhecimento. É através desse envolvimento que todos os participantes da escola, incluindo professores, alunos, e a comunidade, têm a oportunidade de contribuir ativamente

no desenvolvimento de estratégias que atendam às diversas necessidades dos alunos, respeitando suas individualidades e especificidades, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo e que favoreça o aprendizado para todos, independentemente de suas origens e contextos sociais.

REFERÊNCIAS

Abbeg, A. V., Trzaskos, L., & Abbeg, V. A. J. O. (2023). Reforma da educação brasileira e a lei federal nº 5.692/1971. *ETS Iustitia - Revista Sociedade, Direito e Justiça*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8018848>

Abbeg, T. P. (2023). Cultura maker e suas implicações na transformação e inovação tecnológica. *ETS Humanitas - Revista de Ciências Humanas*, 1(1), 74–95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10325752>

Abbeg, V. A. J. O. (2018). *Pro Brasília Fiant Eximia: Nacionalismo e paulistanidade em livros didáticos aprovados no Estado de São Paulo (1911–1937)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo].

Abbeg, V. A. J. O. (2023a). A transcodificação da subjetividade personagens em literários na virtualidade. *Cadernos de InterPesquisas*, 1, 1–7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7979903>

Abbeg, V. A. J. O. (2023b). CETEPAR e a fabricação do “Homem-Novo”: programas estatais no ensino paranaense (1971-1982). *ETS Educare - Revista de Educação e Ensino*, 1(1), 1–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8187845>

Agamben, G. (n.d.). O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, (5), 9–16.

Bernardes, J. C., & Abbeg, V. A. J. O. (2023). Tecnologias de Estado: O princípio de um longo debate histórico sobre as estruturas governamentais. *ETS Facere - Revista de Tecnologia e Conhecimento*, 1(1), 1–20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8313297>

- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Dorfmond, L. P. (n.d.). Meu diário (13ª ed.). São Paulo, SP: Editôra do Brasil.
- Ferreira, E. P. S. (2017). "Introdução da ciência no amago da instrução primária": O ensino de ciências naturais no terceiro livro de leitura de Felisberto de Carvalho (1892–1959) [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás].
- Ferreira, L. X. (2024). Práticas pedagógicas e inclusão: reflexões a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem [Dissertação de mestrado, Universidade Nove de Julho].
- Gazoli, M. R. (2011). Série de Leitura Proença (1926–1928) e o ensino da leitura no Estado de São Paulo. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Nicareta, S. E. (2018). Para serem bem comportadas? Imagens de mulheres em livros escolares de autoria feminina (1889–1945) [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Nicareta, S. E. (2023). Percorrendo alguns dos circuitos do livro escolar no Brasil: Elucidando aspectos da mulher na Primeira República à Era Vargas. *Cadernos de InterPesquisas*, 1, 30–49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8023595>
- Nicareta, S. E. (2023). Urgência de novas categorias para a imagem da mulher: As honestas, as perdidas, as desejadas e as marginais na imprensa curitibana na década de 1980. *ETS Humanitas - Revista de Ciências Humanas*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8278037>
- Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2024a). A construção da identidade infantil em “Meus Deveres” (1945). *Interdisciplinaria de La Educación*, 1(1), 1–30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11186205>

Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2024b). Imaginários da infância: Resistência, fantasia e formação ética nas interfaces entre literatura e história. *Interdisciplinaria de La Comunicación y Lenguaje*, 1(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11237828>

Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2024c). Modernidades e tecnologias em diálogo: A arte reprodutível de Benjamin e a reflexividade global de Giddens. *Interdisciplinaria de Las Innovaciones y Tecnologías*, 1(1), 16–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11236921>

Rogers, C. R. (1979). *Terapia centrada no paciente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Rogers, C. R. (1995). *Tornar-se pessoa: um terapeuta descobre sua maneira de ser*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Santos, A. C. N., Trzaskos, L., & Nicareta, S. M. (2024). Educação da maternidade: Aspectos de saúde pública e manuais de ensino no início do século XX. *Interdisciplinaria de La Salud y Bienestar*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11188392>

Sebastián-Heredero, M. J. (2020). *Desenho universal para a aprendizagem: Princípios e diretrizes para o ensino* (L. A. Paiva, Trad.). Instituto Rodrigo Mendes. (Original publicado em 2015)

Souza, I. M. S. (2018). *O desenho universal para aprendizagem como estratégia para a promoção da inclusão escolar na educação básica* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Tocantins]. Repositório UFT. <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2118>